
Réponses aux besoins de formation des enseignants d'Alaska

Le programme Early Childhood Education

A reply to the training needs of teachers in Alaska. The Early Childhood Development programme

Respuesta a las necesidades de formación de los maestros de Alaska. El programa Early Childhood Education

Marjorie Fields et David Marvel

Traducteur : Patricia Vrinat



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/2798>

DOI : 10.4000/ries.2798

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 1999

Pagination : 77-84

ISBN : 9771254459005

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Marjorie Fields et David Marvel, « Réponses aux besoins de formation des enseignants d'Alaska », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 21 | mars 1999, mis en ligne le 16 avril 2013, consulté le 08 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ries/2798> ; DOI : 10.4000/ries.2798

Ce document a été généré automatiquement le 8 janvier 2020.

© Tous droits réservés

Réponses aux besoins de formation des enseignants d'Alaska

Le programme Early Childhood Education

A reply to the training needs of teachers in Alaska. The Early Childhood Development programme

Respuesta a las necesidades de formación de los maestros de Alaska. El programa Early Childhood Education

Marjorie Fields et David Marvel

Traduction : Patricia Vrinat

- 1 Dans l'État très vaste d'Alaska, on reconnaît que l'unique et petite université, l'*University of Alaska Southeast* (UAS), offre des programmes de qualité pour la formation des enseignants. Cette université propose des formations différentes pour les enseignants du secondaire, qui enseignent aux élèves âgés de douze à dix-huit ans, pour les enseignants de l'école primaire, qui enseignent à des élèves âgés de cinq à douze ans et pour les enseignants de la petite enfance, qui enseignent aux enfants âgés de trois à huit ans.
- 2 Ces programmes de formation ont changé récemment, pour répondre globalement aux évolutions politiques de la société. Autrefois, le programme de formation initiale des enseignants faisait directement suite au baccalauréat. Maintenant il n'est plus proposé qu'après la licence. Cela fait partie d'une tendance nationale qui vise à élargir la culture générale des enseignants aux États-Unis.
- 3 La formation continue des enseignants est influencée par la nécessité d'une plus grande spécificité de la préparation de base. Pour les enseignants du secondaire, on peut répondre à ce besoin si on exige une licence qui correspond bien aux matières enseignées. Pour les enseignants de l'école primaire et de la maternelle, qui doivent enseigner toutes les disciplines, la préparation spécifique est plus complexe. Dans le domaine de l'éducation de la petite enfance¹, on semble s'entendre sur le fait qu'il est nécessaire d'avoir une préparation mieux adaptée pour bien comprendre le développement des très jeunes enfants.

Un laboratoire pour la formation : l'éducation de la petite enfance

- 4 La plupart des enseignants américains de jeunes enfants (âgés de 8 ans et moins) ont un certificat pour l'enseignement en classes primaires. Cependant, d'une manière générale, la Faculté chargée de la préparation du certificat n'a pas une grande expérience des spécificités des premières années de l'enfance qui sont pourtant couvertes par ce certificat. À ce problème se rajoute que cinq-douze ans constitue un écart d'âge considérable quand on prend en compte le développement des enfants. La formation à l'enseignement primaire ne prépare pas toujours au défi très particulier du début du cycle primaire. De plus, peu de programmes de formation tentent, ne serait-ce que partiellement, de préparer les enseignants à travailler avec des enfants de moins de cinq ans.
- 5 En général, les enseignants découvrent ce manque de préparation quand ils se trouvent confrontés à une classe d'enfants remuants. C'est ce sentiment de manque de préparation qui a conduit la coordinatrice du programme de la petite enfance de l'UAS au domaine de l'éducation de la petite enfance. C'est ce même sentiment qui fait venir les enseignants expérimentés à ces programmes. D'habitude, ils arrivent avec le vague sentiment qu'il doit y avoir quelque chose qu'ils ne connaissent pas. Après avoir suivi les stages de formation qui visent l'enseignement à de très jeunes enfants en particulier, ces enseignants se disent étonnés par tout ce qu'ils ne savaient pas et ravis de constater que leur enseignement devient plus facile une fois cette connaissance acquise.

L'apport de Piaget et du constructivisme

- 6 La compréhension du développement intellectuel, physique, émotionnel et social du jeune enfant est le fondement de tous les cours inclus dans ce programme. L'information donnée est surtout basée sur les recherches de Jean Piaget et de ses associés² sur la façon unique propre à un jeune enfant de penser, d'analyser les informations et de donner un sens à ses expériences.
- 7 C'est dans la perspective du développement de l'enfant que l'on a conçu le contenu des cours dans différents domaines, comme les débuts de l'apprentissage de la lecture, des mathématiques ou des sciences, ainsi que les cours sur la gestion d'une classe et les conseils à donner. L'objectif de l'enseignant, dans tous ces domaines, est de faciliter le développement des enfants pour aller vers l'autonomie intellectuelle et morale. Cela veut dire qu'il faut enseigner aux enfants à penser et à raisonner, les aider à construire leur compréhension personnelle et les encourager à produire leurs propres idées au lieu de simplement mémoriser de l'information. On appelle actuellement cette approche de l'éducation l'approche constructiviste, par opposition à l'approche behavioriste qui est le modèle prédominant dans les écoles publiques aux États-Unis.
- 8 Par conséquent, les enseignants qui suivent des programmes de formation spécifiques pour la petite enfance ont une autre base théorique pour leur enseignement, ainsi qu'une autre perspective pour comprendre l'apprentissage d'un jeune enfant. Le champ de l'éducation de la petite enfance se recoupe avec l'éducation élémentaire en ce qui

concerne les groupes d'âge concernés, mais l'enseignement dans ces deux niveaux a des racines historiques différentes. Les behavioristes, tels Skinner et Watson qui ont eu une grande influence sur l'éducation publique aux États-Unis, n'ont jamais participé à la mise en place d'une base théorique pour la petite enfance. On a intégré la recherche de Piaget dans l'enseignement à de très jeunes enfants, bien avant de penser que cela pouvait influencer l'enseignement des enfants plus âgés. En outre, « l'éducation progressive » de Dewey semble avoir trouvé une place permanente en ce qui concerne la petite enfance, alors qu'elle a été rejetée pour d'autres niveaux.

- 9 La base théorique de l'éducation de la petite enfance et les implications de cette théorie quant aux pratiques d'enseignement vont à l'encontre des habitudes de la plupart des enseignants aux États-Unis. La majorité de ceux qui cherchent des stages de formation continue sont ouverts à de nouvelles idées et peuvent comprendre leur valeur ; mais changer des traditions de longue date est très difficile. Quand les enseignants considèrent que leur rôle est de donner des informations, ils ont de grandes difficultés à devenir seulement un guide qui facilite la pensée de l'enfant. Beaucoup n'ont jamais eu l'occasion de voir la pratique de ce type d'enseignement en situation, ce qui rend la transition particulièrement difficile. C'est pour cette raison que l'université essaie d'offrir un modèle des pratiques d'enseignement constructiviste au cours des stages de formation continue. Au fur et à mesure que les enseignants vivent l'expérience de la construction de leurs connaissances, ils comprennent le processus, ainsi que sa valeur pour leurs propres élèves.

Une mise en œuvre délicate

- 10 Une fois que les enseignants ont compris les pratiques constructivistes, il reste à surmonter d'autres obstacles aux changements. Beaucoup d'enseignants de jeunes enfants qui essaient de mettre en œuvre de nouvelles pratiques d'enseignement se trouvent bloqués par les administrateurs de leur école, qui craignent de voir une baisse des résultats dans les évaluations standards. Un grand nombre d'enseignants qui adoptent de nouvelles approches sont contestés par des parents pour qui la seule façon d'enseigner est la façon qu'ils ont toujours connue. Les critiques de la part d'autres enseignants qui ne comprennent pas ces nouvelles approches, peuvent aussi être un obstacle au changement. Ceci est très souvent le cas lorsqu'un enseignant d'une classe supérieure souhaite voir arriver dans sa classe des élèves qui ont été entraînés à se conformer et à mémoriser, plutôt qu'à penser et à remettre en question. L'une des enseignantes ayant participé à ce programme a affirmé que c'était plus facile quand elle était ignorante, quand elle ne savait pas que ce qu'elle faisait était mauvais pour les élèves et qu'il lui semblait, alors, mieux répondre aux attentes de l'école !

The « whole Child »

- 11 Enseigner à l'enfant en tenant compte de la globalité de sa personne (*the whole child*), plutôt que simplement former l'intellect, est également un principe de base dans le domaine de l'éducation de la petite enfance³ ; et c'est un élément qui est très souvent négligé quand on prépare les enseignants à enseigner à des enfants plus âgés. Les pratiques d'enseignement doivent prendre en considération le bien-être physique et émotionnel de chaque enfant, puisqu'on ne peut pas isoler l'intellect. Ainsi, les

questions de santé et de sécurité sont pertinentes dans l'enseignement, tout comme aider les enfants à se faire des amis et à respecter la famille et la culture de chacun.

- 12 Ce principe de la prise en compte de la globalité de la personne de l'enfant reflète le travail sur la petite enfance de personnes comme Maria Montessori en Italie et les sœurs MacMillan aux États-Unis, au XIX^e siècle. Elles ont créé des programmes de soin et d'éducation pour les enfants pauvres dont les familles travaillaient dans les usines, pendant la révolution industrielle des années 1800. On a développé cette tradition qui combine l'éducation et le social aux États-Unis depuis trois décennies maintenant. Par exemple, on a conçu des programmes pour donner un bon début à l'école (*Head Start Programs*), qui sont destinés à des enfants de 3 à 5 ans qui viennent d'un milieu familial défavorisé. Ces programmes essaient d'améliorer la santé physique, de consolider les liens familiaux des jeunes enfants et, en même temps, essaient de leur fournir une stimulation intellectuelle.
- 13 Il est peut-être plus évident, quand on travaille avec des enfants de trois ans plutôt qu'avec des enfants de dix ans, que les besoins physiques et émotionnels influencent la réussite scolaire. Cependant, les éducateurs estiment que prendre en considération la personnalité globale de l'enfant est la base même de l'enseignement à tout âge. Les enseignants du primaire n'ont peut-être pas envisagé qu'ils pourraient atténuer certaines des influences négatives qu'un enfant subit en dehors de l'école. Beaucoup d'enseignants comprennent que des problèmes sociaux ou émotionnels peuvent entraver l'apprentissage, mais ils pensent qu'ils ne doivent pas « perdre » du temps sur leur enseignement pour tenter de trouver des solutions à de tels problèmes. Dans les programmes de formation ECE, on les aide et on les encourage à travailler avec les enfants sur des questions sociales et émotionnelles, pour contribuer à favoriser leur développement intellectuel.

Une formation en interaction et à distance

- 14 Les programmes de formation des enseignants de la petite enfance à l'université concernent des questions complexes. Elles sont d'autant plus difficiles à faire comprendre que les cours doivent être disponibles par le biais de l'éducation à distance pour répondre aux besoins des enseignants partout dans l'État d'Alaska. Pour le moment, l'UAS est la seule à offrir une formation à des diplômés dans le domaine de l'éducation de la petite enfance. La taille de l'État de l'Alaska et les problèmes d'accès nécessitent la diffusion des cours à distance.
- 15 Un programme de cours qui essaie d'être un modèle des pratiques constructivistes ne peut pas reposer sur des cours par correspondance traditionnels, car cela ne permet pas l'interaction entre étudiants dans l'analyse des idées ou dans les échanges de points de vue. Pendant plusieurs années, on a eu recours à des discussions par audioconférence, mais la qualité de l'interaction entre les étudiants était décevante. En général, il y avait entre quinze et vingt étudiants qui se trouvaient dans environ une dizaine de localités différentes, qui essayaient tous de parler d'un sujet donné, pendant une période de temps fixe d'une heure. Par conséquent, très souvent, l'étudiant réagissait à ses lectures ou à une analyse des pratiques d'enseignement par écrit et l'envoyait par télécopie au formateur. Ainsi, le formateur était au centre du processus d'apprentissage et les étudiants se tournaient vers lui pour une réponse. Une telle

pratique favorise l'hétéronomie intellectuelle plutôt que l'autonomie et va à l'encontre des objectifs du programme.

- 16 La solution était évidemment de faire en sorte que l'interaction entre les étudiants se fasse au moyen de conférences par ordinateur. Mais l'accès des étudiants aux ordinateurs, un manque d'aisance dans leur maniement et la rareté des lignes téléphoniques de l'Alaska profond constituaient autant d'obstacles. Au cours des dernières années, on a vu une amélioration de l'accès aux ordinateurs et de leur facilité d'emploi par des étudiants, et on peut maintenant envisager raisonnablement un système de conférences par ordinateur. Un serveur d'ordinateurs qui permet la gratuité d'accès de n'importe où dans le monde et qui ne requiert pas des lignes téléphoniques trop grandes semble avoir réglé les dernières difficultés. Donc, depuis janvier 1998, des cours sur l'éducation de la petite enfance destinés aux diplômés ont été diffusés par un système de conférences entre ordinateurs asynchrones.
- 17 Par ce système, les étudiants partagent les analyses de leurs lectures ou d'une pratique de classe. On les divise en petits groupes pour faciliter des discussions de fond par ordinateur. De plus petits groupes permettent aussi aux étudiants de mieux se connaître et de se faire confiance, ce qui contribue à améliorer le partage de questions et de préoccupations. Ces groupes ne se contentent pas d'analyser des informations, ils ont aussi la fonction de « groupes de soutien » émotionnels pour chaque individu, en même temps qu'ils œuvrent à mettre en place des changements dans des situations décourageantes. Les étudiants qui ont fait l'expérience de l'audioconférence ainsi que de la conférence par ordinateur se disent tous plus satisfaits de la communication par ordinateur.

Rôle du formateur et classe virtuelle

- 18 Le rôle du formateur est de planifier et de gérer les différentes discussions dans cette « salle de classe virtuelle ». Comme dans une vraie situation de classe, le formateur constructiviste place davantage l'accent sur la stimulation de la pensée, plutôt que sur le fait de donner des informations complémentaires aux lectures du programme. Ce sont les lectures des étudiants, très souvent choisies par eux-mêmes, qui fournissent l'essentiel des informations. Les expériences d'enseignement des étudiants avec leurs propres élèves permettent d'évaluer les idées tirées des lectures. Le formateur suit la discussion de chaque groupe et intervient en posant les questions pertinentes qui guident la discussion.
- 19 La « présence » du formateur dans chaque groupe doit être suffisante pour le guider et pour témoigner de l'intérêt, mais ne doit pas entraver les discussions entre étudiants. S'il y a trop de participation de la part du formateur, les étudiants peuvent être gênés pour formuler des commentaires et risquent de s'adresser à l'instructeur plutôt qu'aux autres étudiants. Quel que soit l'âge des apprenants, ils ont tendance à réfléchir davantage dans des discussions avec leurs pairs qu'avec le formateur. En général, on estime qu'en dernier recours, c'est le formateur qui a la réponse, l'étudiant acceptant cette réponse passivement plutôt que de réfléchir sérieusement. Le dialogue avec ses pairs a plus de chances d'encourager l'apprenant à réfléchir sur les affirmations d'un autre, à les évaluer et à reconsidérer son point de vue. Selon la théorie constructiviste, c'est quand un étudiant défend son point de vue et s'oppose à un pair que le processus d'apprentissage est le plus bénéfique.

- 20 Le rôle d'un enseignant constructiviste est complexe. Il exige que l'enseignant et les enfants réfléchissent, arrivent à comprendre et élaborent des idées, plutôt que de suivre une routine donnée. Ce programme de formation à l'éducation de la petite enfance, destiné aux enseignants en place, vise non seulement à faire réfléchir davantage les enfants, mais demande aussi le même effort aux enseignants qui participent à ce programme. Cette attente implique que les cours ne peuvent pas être fondés sur de vieilles méthodes qui consistent simplement à transmettre des informations aux étudiants pour qu'ils les mémorisent et les récitent. Pour que les enseignants puissent aider les enfants à construire leurs propres connaissances, on doit aider les enseignants à faire de même. Cela nécessite de créer des classes qui posent des questions permettant un débat et non de simples cours magistraux. Cela exige que l'on demande aux étudiants d'observer et d'explorer l'apprentissage de l'enfant, dans de vraies situations de classe, pour vérifier la recherche sur l'éducation par eux-mêmes. Cela implique aussi, d'une part, le respect des questions et des erreurs normales de l'apprenant adulte, et d'autre part, l'estime pour les questions et la confusion d'un enfant, comme faisant partie du processus d'apprentissage. Ce sont donc là les défis que le programme de formation s'est fixé. L'enseignement à distance complique le procédé, mais ne le rend pas impossible.

Intégration du programme et modalités universitaires

- 21 Les programmes de formation continue sur l'éducation de la petite enfance de l'UAS donnent lieu à une mention spéciale sur le certificat d'enseignant d'origine ou à une maîtrise d'enseignement. Les vingt et un modules nécessaires pour la mention spéciale peuvent faire partie des trente-six modules nécessaires pour la maîtrise. Les modules fonctionnent par semestre, chaque module représente le travail de quinze cours magistraux. Le certificat qui donne droit à enseigner et la mention spéciale sont des diplômes délivrés par le département de l'Éducation de l'État d'Alaska, selon les recommandations de l'université.
- 22 La mention spéciale atteste de la préparation spécifique pour enseigner aux enfants de trois à huit ans. La plupart des écoles publiques des États-Unis n'accueillent pas les enfants de moins de cinq ans. Les enseignants en maternelle travaillent généralement dans des écoles moins bien subventionnées et sont, par conséquent, moins bien rémunérés. Donc, la majorité des enseignants qui participent à ces programmes de formation continue sont ceux des écoles publiques qui reçoivent des enfants âgés de cinq à huit ans. Même si les enfants de moins de trois ans font partie de la petite enfance, l'université n'essaie pas de créer un programme qui serait adapté à un si grand écart d'âges.

Plus ou moins de rigueur ?

- 23 Ceux qui ne connaissent pas le point de vue constructiviste sur l'éducation ont tendance à considérer qu'il manque de rigueur par rapport au modèle behavioriste. Cependant, les étudiants qui suivent ce programme trouvent que leurs cours constructivistes demandent bien plus de rigueur que d'autres ; ils disent aussi que cela prend davantage de temps, que c'est plus astreignant et plus utile. La quantité et la

qualité de la recherche et de la production écrite par les étudiants qui suivent ce programme sont impressionnantes⁴.

NOTES

1. Early childhood education (ECE).
 2. J. Piaget, *The Origins of Intelligence in Children*, New-York, W.W. Norton, 1963 ; et *To Understand is to Invent*, New-York, Viking, 1973.
 3. S. Bradekamp et C. Copple (Eds), *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs*, Washington DC, National Association for the Education of Young Children, 1997.
 4. Le travail de plusieurs participants a été publié dans des revues professionnelles prestigieuses : Fields & Akaran, « Family and Cultural Connection », 1997 ; Fields & Hanson, « A Primary Teacher's Perspective on Perspective Taking. Dimensions of Early Childhood Education », 1998.
-

RÉSUMÉS

Le programme *Early Childhood Education* mis en place par l'*University of Alaska Southeast*, permet aux futurs enseignants d'avoir une nouvelle approche pour enseigner aux très jeunes enfants. Ce programme fait appel à la théorie constructiviste, dont Piaget a été un des précurseurs en préconisant une approche globale de la personnalité de l'enfant.

The Early Childhood Development programme put into place by the University of Alaska Southeast enables future teachers to have a new approach to the teaching very young children. This programme makes use of the constructivist theory, pioneered by Piaget who was in favour of a global approach to the personality of the child.

El programa *Early Childhood Education* establecido por la *University of Alaska Southeast*, proporciona a los maestros un nuevo enfoque para enseñar a los niños más pequeños. Este programa recurre a la teoría constructivista, de la cual Piaget fue uno de los precursores al preconizar un enfoque global de la personalidad del niño.

INDEX

Index géographique : Canada, Alaska

Mots-clés : enseignant, enseignement à distance, formation continue, formation des enseignants

AUTEURS

MARJORIE FIELDS

Coordinatrice de la formation des enseignants de l'école primaire, University of Alaska Southeast
(États-Unis)

DAVID MARVEL

Coordinateur de la formation des enseignants du secondaire, University of Alaska Southeast
(États-Unis)